

## Intercambio de experiencias y aprendizaje horizontal entre extensionistas: Fuente invisibilizada de conocimientos para la práctica

### Exchange of experiences and horizontal learning among extension agents: Neglected source of knowledge for practice

Fernando Landini 

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) // Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina  
([landini\\_fer@hotmail.com](mailto:landini_fer@hotmail.com))

**Recibido:** 28-febrero-2022

**Aceptado:** 28-octubre-2022

**Publicado:** 15-noviembre-2022

**Citación recomendada:** Landini, F. (2022). Intercambio de experiencias y aprendizaje horizontal entre extensionistas: Fuente invisibilizada de conocimientos para la práctica. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2643>

#### RESUMEN

Los aprendizajes horizontales que se dan en la interacción entre pares juegan un rol fundamental en el desempeño profesional. En este estudio se analiza este fenómeno en el marco de la extensión rural a partir de entrevistas a extensionistas de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay (68 individuales y 18 grupales), retomando el enfoque de las comunidades de prácticas. Los extensionistas intercambian conocimientos, experiencias, y desarrollan conjuntamente estrategias para resolver los desafíos de su práctica de manera permanente, en diferentes instancias. Se identificaron cuatro dinámicas de interacción específicas: las preguntas a colegas, los intercambios en reuniones de planificación, el diálogo en espacios no formalizados y el análisis de la práctica en el marco de postgrados. Se destaca la existencia tanto de aprendizajes puntuales como de otros más profundos que cuestionan el modo de enfocar la práctica, y la existencia de intercambios entre pares basados en una lógica de diversidad de opiniones y preferencias, en contraste con un criterio de verdad. Las instituciones de extensión deben tomar conciencia de los aprendizajes informales que se dan entre pares y facilitarlos.

**Palabras clave:** aprendizaje informal, comunidades de prácticas, extensión rural, práctica profesional

#### ABSTRACT

The horizontal learning that takes place in the interaction between peers plays a key role in professional performance. In this research, the phenomenon is analyzed in the context of rural extension, using interviews with extension agents from Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala and Uruguay (68 individual and 18 group interviews), using the communities of practice approach. Extension agents exchange knowledge, experiences and jointly develop strategies to solve the challenges of their practice permanently, in different instances. Four interaction dynamics were identified: questions to colleagues, exchanges during planning meetings, dialogues in non-formal spaces, and the analysis on practice during graduate studies. The existence of both specific learnings and other deeper ones that question the way of approaching the practice, and the exchange between peers based on a logic of diversity of opinions and preferences, in contrast to a criterion of truth, are highlighted. Extension institutions should acknowledge informal learning processes among peers and facilitate them.

**Keywords:** communities of practice, informal learning, professional practice, rural extension

**Financiamiento:** Agencia Nacional de Promoción Científica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina.

**Conflictos de interés:** La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Si bien existen diferentes modos de definir a la extensión rural, en general se la considera una práctica profesional que consiste en el asesoramiento, entrega de información y apoyo a productores agropecuarios, organizaciones y otros actores de los sistemas alimentarios en relación a temáticas productivas, organizacionales y/o comerciales. Según Christoplos (2010), la extensión rural involucra acciones de difusión de tecnologías agrícolas, capacitación de agricultores, apoyo a la creación y al fortalecimiento de organizaciones de productores, y facilitación de vínculos entre productores y diferentes actores del mercado. Así, se hace evidente que los extensionistas rurales llevan adelante una práctica sumamente compleja, lo que hace fundamental que cuenten con un conjunto amplio de conocimientos teóricos y capacidades prácticas para cumplir con su rol (Saleh & Man, 2017).

A nivel conceptual, el aprendizaje puede ser categorizado en tres tipos: formal, no formal e informal (Park et al., 2021). El aprendizaje formal refiere al que tiene lugar como resultado de un programa formativo impartido por una institución legamente constituida, el cual lleva a la obtención de un título reconocido por las autoridades competentes. El aprendizaje no formal suele referir al que surge de participar en cursos o programas de menor duración, que típicamente no llevan a la obtención de una certificación formal reconocida por el Estado. Finalmente, el aprendizaje informal refiere a aquel que surge de la experiencia de participar en diferentes actividades propias de la vida.

Eraut (2004) señala que existe una tendencia a reducir al aprendizaje a los tipos formal y no formal, lo que lleva a invisibilizar el rol fundamental que juegan los aprendizajes no formales en el desempeño laboral. En los estudios sobre formación de los extensionistas rurales puede observarse algo similar, con numerosos artículos que ponen el foco en la educación universitaria de grado y postgrado (educación formal) y en las capacitaciones que reciben los extensionistas (educación no formal; Ragasa et al., 2016).

No obstante, esto no quita que algunos autores hayan señalado el importante rol que juegan los aprendizajes informales en el desarrollo de las capacidades de los extensionistas. Saleh y Man (2017) han destacado que los extensionistas experimentados tienen menos necesidades de capacitación, en tanto que Ramorathudi y Terblanche (2018) han visibilizado el rol clave que jefes y pares más experimentados pueden jugar en la formación de nuevos extensionistas, funcionando como guías y modelos de rol. También se ha argumentado que los extensionistas rurales suelen recurrir a sus pares para acceder a conocimientos que les permitan resolver situaciones problemáticas (Klerkx & Proctor, 2013) y darle sentido a sus propias experiencias (Gorman, 2019).

Deben destacarse dos trabajos que articulan estrategias tradicionales de formación de extensionistas con procesos característicos del aprendizaje informal. Lefore (2015) presentó una experiencia de capacitación de agentes de desarrollo rural en diferentes países africanos orientada al desarrollo de capacidades de facilitación, que se organizó a partir de la implementación de prácticas supervisadas, mentoría in situ y talleres de intercambio de experiencias. Por su parte, Gorman (2019) analizó una propuesta de formación de postgrado para extensionistas en Irlanda, apoyada en la enseñanza de contenidos teóricos, desarrollo de actividades prácticas en terreno, supervisión por parte de mentores, reflexión sobre la práctica, e intercambio de experiencias con pares.

En resumen, se ha señalado que la mayor parte de los estudios relativos a la formación de extensionistas suele hacer énfasis en procesos de educación formal y no formal, pese a que el aprendizaje informal juega un rol sumamente importante. Y si bien esto ha sido reconocido en diferentes trabajos, lo más frecuente es que el tema sea abordado de manera tangencial, sin que se lo reconozca como objeto de investigación por derecho propio. Buscando aportar a la literatura existente, en este trabajo se analiza de qué manera y en qué contextos los extensionistas rurales de seis países latinoamericanos adquieren y desarrollan conocimiento en el diálogo horizontal con pares. Como recorte analítico se destaca que, al poner el énfasis en el diálogo horizontal entre pares, no se analizarán ni procesos de formación de mentoría, ya que involucran estructuralmente un vínculo jerárquico y requieren otro marco conceptual, ni procesos de aprendizaje relacionados estrictamente con el desarrollo de pericia derivada de la experiencia.

### **Aportes de la Teoría de la Acción y las Comunidades de Prácticas**

La Teoría de la Acción afirma que las personas tienen conjuntos de supuestos, creencias y valores relativos a ámbitos específicos de la realidad denominados teorías de la acción, las cuales permiten dar sentido a nuestra experiencia y organizar nuestras acciones para alcanzar objetivos deseados (Clark, 2021). Desde esta perspectiva, resulta conveniente diferenciar las teorías de la acción (por ejemplo, relativas a la práctica de la extensión rural), de las estrategias de acción que se derivan de ellas. Dentro de este enfoque teórico, se conceptualiza al aprendizaje como el proceso de reorganización de las estrategias y las teorías de la acción que acontece como respuesta a la implementación de acciones que no permiten alcanzar resultados deseados (Argyris, 1991). Así, quedan delimitados dos tipos de aprendizaje, los aprendizajes de recorrido simple, que refieren a la transformación o reorganización de las estrategias de acción (pero no de las teorías que están en su base), y los de recorrido doble, que son aquellos que acontecen cuando se cuestionan y transforman los supuestos y principios que organizan y estructuran las propias teorías de la acción (Clark, 2021).

Wenger y Snyder (2000) definen a las comunidades de prácticas (CdP) como “grupos de personas unidas por conocimientos compartidos y por una misma pasión por un oficio o una empresa conjunta” (p. 139). Wulandhari et al. (2021) señalan que las CdP se conforman generalmente a partir de la exposición a problemas compartidos, lo que lleva a la construcción de vínculos y de una comprensión similar entre los miembros. Diferentes autores concuerdan que la existencia de una CdP implica la existencia de una empresa común (referida a una tarea, un tema o un conjunto de desafíos compartidos), un compromiso mutuo (que se construye en el proceso de interacción entre los miembros) y un repertorio compartido (que se expresa en un conjunto de ideas, conocimientos, lenguaje y visiones compartidas, construidas a lo largo del tiempo por los miembros de la CdP; Martínez et al., 2019; Pyrko et al., 2019; Wulandhari et al., 2021).

Las CdP son grupos o entidades informales (Wenger & Snyder, 2000) que se autoorganizan (Morgan, 2011) y que juegan un rol central en la construcción de la identidad de sus miembros, fundamentalmente a partir del desarrollo de repertorios compartidos (Rådesjö, 2018). Por otra parte, si bien a primera vista es posible pensar a los integrantes de las CdP como homogéneos, la experiencia muestra que suele existir un grado importante de heterogeneidad entre ellos. Así, es posible diferenciar entre ingresantes, quienes van desarrollando nuevas capacidades y conocimientos en el marco de la CdP, y miembros plenos, quienes han desarrollado a lo largo del tiempo el conjunto de capacidades, lenguaje e identidad propio del colectivo (Diego-Correa & Weiss-Horz, 2017). A la vez, por otro lado, también suelen existir diferencias en el grado de participación en la CdP, que puede ser marginal, periférica o central (Martínez et al., 2019).

En términos conceptuales, el enfoque de las CdP plantea que el aprendizaje no es primeramente el resultado de un proceso cognitivo, sino de procesos de interacción social y participación progresiva en actividades compartidas (Zaffini, 2018). En este sentido, el aprendizaje no puede ser escindido de actividades y prácticas concretas, lo que lo caracteriza como siempre situado en el marco de un conjunto de relaciones sociales y de identidades compartidas (Hörberg et al., 2019), y por tanto difícil de compartir o transferir a aquellos que no comparten escenarios similares de práctica (Brown & Duguid, 2001).

Adicionalmente, las CdP se caracterizan más por el intercambio y la creación de nuevo conocimiento (entendido también como innovación) que por la transferencia de conocimientos (Wenger & Snyder, 2000). En esta línea Garzón (2020) señala que las CdP permiten a las personas desarrollar nuevas estrategias para el abordaje de problemas de la práctica. Finalmente, Pyrko et al. (2017) destacan que en las CdP acontecen procesos de aprendizaje que denominan ‘pensar juntos’, en los cuales los participantes comparten su comprensión respecto de problemas prácticos no rutinarios de interés mutuo, lo que los lleva a intercambiar conocimiento tácito y desarrollar conjuntamente nuevos conocimientos para su abordaje.

## Método

Este trabajo se enmarca dentro de un estudio más amplio que tuvo por finalidad comprender cómo aprenden los extensionistas rurales. Este artículo tiene por objetivo analizar de qué manera y en qué contextos los extensionistas rurales adquieren y desarrollan conocimiento en el diálogo horizontal con pares. La investigación realizada fue cualitativa, se apoyó en el paradigma constructivista (Saavedra Guajardo & Castro 2007) y se basó en la toma de entrevistas semiestructuradas (Bearman, 2019).

### Participantes

Para alcanzar los objetivos se entrevistó a extensionistas rurales de Argentina (provincia de Corrientes), Chile (Región Metropolitana), Cuba (Provincia de Granma), Ecuador (Provincia de Cotopaxi), Guatemala (Departamentos de Chiquimula y Zacapa) y Uruguay (Departamentos de Paysandú y Salto). El muestreo fue por conveniencia. Se realizaron 68 entrevistas individuales y 18 grupales, 15 en cada país, con la excepción de Cuba, donde fueron 11 (en este último caso, la muestra es menor porque se excluyeron participantes que *a posteriori* se observó que no cumplían con los criterios de inclusión en la muestra). En total, se entrevistó a 133 extensionistas, 47 mujeres y 86 hombres. La edad media de los participantes fue de 42 años, en tanto que su experiencia media como extensionistas fue de 12.5 años. La mayoría de los entrevistados contaba con título universitario en el ámbito de las ciencias agropecuarias y trabajaba en el sector público.

Los países y las instituciones participantes fueron seleccionadas por su facilidad de acceso (muestreo por conveniencia). En Argentina, Chile, Ecuador y Guatemala se entrevistó a extensionistas que trabajaban en las principales instituciones públicas de extensión rural. En Cuba y Uruguay no existen sistemas de extensión rural públicos centralizados. En Cuba se entrevistó a extensionistas de diferentes instituciones públicas, en tanto que en Uruguay se entrevistó a extensionistas que trabajaban en instituciones públicas, que se desempeñan como personal tercerizado en el marco de proyectos específicos o que se desempeñaban en el sector cooperativo.

Se estableció como criterio de inclusión en la muestra que las personas entrevistadas cumplieran tareas de extensión rural o de asesoramiento técnico a productores, en línea con la caracterización incluida en el apartado introductorio. Para acceder a los entrevistados, en Chile y Ecuador se obtuvo el apoyo de las instituciones de pertenencia, en tanto que en el resto de los países se entrevistó a contactos de los propios investigadores o a extensionistas referidos por los entrevistados o por especialistas locales.

### Procedimiento

Las preguntas realizadas fueron flexibles, debido al carácter semiestructurado de las entrevistas, a fin de ajustarse a los diferentes contextos (Bearman, 2019). No obstante, se partió de un protocolo común que incluyó preguntas orientadas a la descripción de la práctica extensionista y a la identificación de las diferentes fuentes de conocimiento y aprendizaje. Las entrevistas incluyeron preguntas centrales como: ¿cómo aprendiste a ser extensionista?, ¿cómo se aprende con el paso de los años a ser extensionista? y ¿cómo se puede ayudar a los extensionistas a aprender y a mejorar?

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas. Antes de cada entrevista se solicitó el consentimiento informado de modo verbal, se informó sobre quien realizaba la entrevista, el proyecto de investigación, el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de lo conversado. Atendiendo al riesgo mínimo asociado a la participación en el estudio y a que todos los participantes eran mayores de edad, no se consideró necesaria la evaluación del proyecto por parte de un comité de ética. Se siguieron los lineamientos del Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013).

### Análisis

Las entrevistas fueron analizadas de manera flexible con el apoyo con el software Atlas.ti, siguiendo recomendaciones de Taylor y Bogdan (1987). Primero se seleccionaron todos los fragmentos donde se describían espacios de encuentro y procesos de interacción entre extensionistas, así como todos aquellos que incluían factores clave para fortalecer los aprendizajes y los intercambios entre pares.

Seguidamente, se procedió a una lectura del material seleccionado, a fin de identificar subcategorías de análisis relevantes, surgidas tanto de la teoría como a partir de un proceso inductivo, las cuales fueron utilizadas para subcategorizar el material. Como ejemplo de estas subcategorías pueden mencionarse: 'Espacios y lugares de encuentro entre pares', 'Preguntas y ofrecimiento de recomendaciones a colegas', e 'Intercambios en reuniones', por mencionar algunas. Finalmente, estas subcategorías fueron organizadas para ser presentadas en el apartado de Resultados.

Para dar apoyo a los resultados, se incluyen citas textuales de las entrevistas. Para indicar su procedencia, luego de cada cita textual se informa el país (utilizando las dos primeras letras), el número de entrevista dentro de dicho país, y el género (hombre: H, mujer: M).

## Resultados

### Espacios y lugares de encuentro entre pares

Existe una diversidad de espacios de encuentro e intercambio entre extensionistas. Uno de ellos es la conversación temprano a la mañana, al llegar a la oficina o la agencia de extensión, antes de salir al campo: "periódicamente nosotros en la mañana nos encontramos acá todos, y ahí conversamos, y uno dice 'oye, tengo problemas con este agricultor', y ahí cada uno da la opinión o su experiencia de cómo podría solucionar el problema" (Ch6H). En paralelo, también la hora del almuerzo es mencionada como espacio de intercambio: "en la hora almuerzo nos encontramos en un punto determinado que todos comemos ahí, llegamos, almorzamos y ahí conversamos" (Ec2M).

Compartir un viaje en vehículo también puede ser una muy buena oportunidad para conversar con colegas, incluso una oportunidad obligada, ya que a veces es necesario pasar horas para llegar a ciertos territorios o asistir a eventos o capacitaciones: "nosotros de aquí a [la cabecera administrativa] tenemos cuatro horas de viaje y ahí se conversa mucho adentro de la camioneta" (Ar4H). En estos espacios se analizan problemas o desafíos del trabajo cotidiano, se discute cómo implementar actividades que se está yendo a realizar o se conversa cómo resultó el trabajo realizado.

Los extensionistas entrevistados comentaron que suelen compartir con sus pares reuniones de equipo de trabajo local para coordinar actividades, planificar acciones o analizar alguna actividad realizada. En estos espacios, predomina la coordinación de acciones por sobre el análisis de situaciones problemáticas. No obstante, cuando el propio proceso de coordinación y planificación lleva a la necesidad de decidir cómo abordar diferentes desafíos, estas reuniones se convierten en espacios propicios para el intercambio de conocimientos y experiencias.

Más allá de las reuniones dentro de los equipos locales que organizan el trabajo de cada institución, los entrevistados también señalaron que suelen encontrarse con pares en el marco de capacitaciones, reuniones institucionales de alcance regional e instancias de coordinación interinstitucional. En estos casos, el intercambio de conocimientos y experiencias puede darse a partir de dos formatos diferentes. Por un lado, cuando las propias actividades planificadas lo favorecen, por ejemplo, cuando se discute un tema de interés en el marco de una capacitación. Y por el otro, de manera paralela a las actividades, por ejemplo, en pasillos, almuerzos o momentos de descanso.

### Características y periodicidad de los espacios de intercambio entre pares

En las entrevistas se indagó si existían momentos, situaciones o instancias donde los extensionistas intercambiaban conocimientos o experiencias con sus pares, o analizaban conjuntamente problemas relacionados con su práctica. Llamó la atención que muchos entrevistados respondieran que "se hace, pero muy poco" (Ec1H). No obstante, al continuar la conversación, era frecuente que las personas repensaran la pregunta y reconocieran que sí solían compartir con sus pares experiencias y reflexiones sobre los desafíos del trabajo cotidiano: "aquí, a nivel de municipio, sí lo hacemos, con los compañeros que estamos nos reunimos" (Gu10M). Al principio se pensó que podría tratarse de falta de claridad de la pregunta, pero cuando se observó que el patrón de respuesta se repetía, se notó que los entrevistados tendían a invisibilizar estos intercambios al naturalizados como parte de las actividades cotidianas.

Cuando el intercambio de experiencias y conocimientos era reinterpretado como algo que podía darse en las prácticas cotidianas dentro de grupos de trabajo, la respuesta mayoritaria era que se trataba de algo permanente: “eso se hace a diario, allí todos nos llevamos bien y siempre se comenta, incluso para intercambiar ideas” (Cu6M). No obstante, esto tampoco significa que el intercambio de experiencias entre pares se dé en todos los casos.

Por otra parte, la amplia mayoría de los entrevistados señaló que las actividades de intercambio de experiencias y conocimientos entre extensionistas no son favorecidas ni apoyadas institucionalmente: “[el intercambio con pares] nace de las necesidades de cada uno, más no de la institución” (Ec7M). De esta forma, va quedando delimitado un conjunto de prácticas informales, muchas de ellas espontáneas, en las cuales los extensionistas comparten conocimientos, experiencias y visiones sobre los problemas que enfrentan, que no son ni promovidas ni reconocidas institucionalmente.

### **Dinámicas intercambio de conocimientos y experiencias entre extensionistas**

El análisis realizado permitió diferenciar cuatro tipos de dinámicas de intercambio de conocimientos y experiencias entre extensionistas.

#### ***Realización de preguntas u ofrecimiento de recomendaciones a colegas***

Los extensionistas hacen preguntas y piden asesoramiento a colegas con gran frecuencia, a la vez que ofrecen activamente recomendaciones. Las preguntas pueden relacionarse con temas muy diversos, incluyendo dificultades relacionadas con cómo hacer el trabajo de extensión, aspectos administrativos de las instituciones o, con mayor frecuencia, asuntos de naturaleza técnico-productiva. No obstante, la razón que lleva a la pregunta es esencialmente la misma, el hecho de encontrarse ante a un problema o desafío de la práctica al cual no se le encuentra solución. Se trata de un modo de compartir conocimientos que posee una periodicidad irregular, basada en el surgimiento de problemas.

La selección de personas a las que hacerles preguntas parece regirse por dos dimensiones. Por un lado, suelen priorizarse personas conocidas, de confianza. Y por el otro, personas que poseen conocimiento reconocido y experiencia en el tema de interés:

Hay con un círculo de gente con el que lo hablás. No levanto el teléfono y llamo a algún loco que ni lo conozco. A veces hay un loco que lo conozco medio poco, pero sé que es muy capo en el tema (Ur7H)

Hacer preguntas y recibir recomendaciones de colegas parece tener tres formatos. El primero refiere a la realización de preguntas a un colega en particular, ante una duda o problema a resolver. En este caso se suele recibir una respuesta a la consulta, sin que medie un grado relevante interactividad o análisis conjunto. En algunas oportunidades, la devolución no refiere a una respuesta puntual, sino que involucra una serie de recomendaciones o lineamientos que se espera que sirvan como orientación o guía para resolver problemas más complejos.

El segundo formato implica un grado mayor de compromiso de quien recibe la consulta con la resolución del problema en cuestión, por ejemplo, a partir de planificar una visita al grupo de productores en el que se presenta el problema, o incluso acercándose al lugar de manera inmediata ante una urgencia. En estos casos, la devolución no viene primeramente por medio de una respuesta, sino a partir de tomar parte activa en la solución del problema.

La tercera modalidad se caracteriza por iniciar con el ofrecimiento de una recomendación cuando un extensionista asume que otro puede beneficiarse de lo que el primero tiene para decirle. En algunos casos, esta interacción puede tener la forma de una retroalimentación, a partir de comentar sobre el desempeño o el modo de trabajo de un colega cuya práctica acaba de ser observada.

#### ***Intercambios y reflexiones en el marco de reuniones de planificación y/o evaluación dentro de equipos de trabajo***

Los extensionistas suelen participar en reuniones de planificación y evaluación. En general, estas actividades permiten coordinar las acciones, establecer metas y valorar si estas han sido cumplidas. En

estas reuniones pueden identificarse tres dinámicas diferenciadas. Por un lado, existen reuniones en las cuales la interacción entre pares se orienta exclusivamente a la coordinación operativa de acciones, sin oportunidad para intercambiar conocimientos.

En contraste, existen dos formas de interacción que involucran intercambio de experiencias y conocimientos sobre problemas compartidos. En la primera, la labor de planificación o evaluación lleva a identificar problemas, desajustes o desafíos en el trabajo de extensión. En este caso, los participantes comparten reflexiones y soluciones posibles al problema o desafío planteado, sin cuestionar de manera significativa la estrategia de trabajo. En términos de Argyris (1991), se observan aprendizajes de recorrido simple, que se caracterizan por cambios en las estrategias de acción, pero no en los supuestos profundos que guían las prácticas. Como las reflexiones se orientan a responder al problema original, sin que haya un proceso de retroalimentación creciente entre los comentarios, los aprendizajes pueden caracterizarse como sumativos o aditivos: “[en la reunión] se debate fundamentalmente los problemas que tiene cada unidad productora, cómo lo va a resolver, y cada productor en específico” (Cu10H).

Por último, existe una segunda forma de intercambio de conocimientos y experiencias en estas reuniones que se caracteriza por dinámicas con mayor grado de interactividad, donde la respuesta a los problemas iniciales lleva a un proceso de reflexión y análisis de las situaciones donde los comentarios se van encadenando unos con otros, en lugar de referir predominantemente al desafío o problema inicial. Aquí, si bien también se presentan propuestas para abordar problemas, es frecuente que se pongan en cuestión los supuestos que guían el encuadre mismo del trabajo implementado, lo que hace que se generen aprendizajes más profundos que operan por reorganización, lo que Argyris (1991) denomina aprendizaje de recorrido doble:

Un galpón comunitario, tiene un montón de herramientas adentro, pero el galpón comunitario hace un par de años está sin movimiento organizativo. Y venimos con varios intentos de reuniones y no van, entonces esa situación hace que nosotros nos pasemos mañanas enteras acá pensando en la estrategia, pensando, mirando qué es lo que estamos haciendo nosotros, también cómo lo estamos haciendo, para ver qué es lo que está pasando (Ar6M)

Si bien esta tipología de dinámicas de interacción fue formulada en base a los datos, también sería posible pensarla como un continuo que va de reuniones caracterizadas exclusivamente por la coordinación operativa, otras en las cuales se identifican problemas y se buscan soluciones, hasta otras donde hay reflexiones más profundas asociadas a cuestionamientos en los modos de abordar y encuadrar los problemas. En cualquier caso, debe notarse que, en todos los casos mencionados, la estructura y organización institucional juega un rol central tanto en la periodicidad como en los temas que son abordados en las reuniones de planificación y evaluación analizadas.

### ***Intercambios grupales no formalizados en torno a problemas y desafíos de la práctica***

Los extensionistas también comparten experiencias, conocimientos y opiniones en el contexto de intercambios grupales no enmarcados en actividades institucionales de planificación o evaluación. En este caso, también se observan intercambios centrados en la resolución de problemas y asuntos puntuales, y otros caracterizados por una mayor interactividad, donde se cuestionan los supuestos que guían los enfoques y las prácticas de trabajo. No obstante, en el caso de los intercambios grupales que se dan fuera del marco de las reuniones formales, se observan una serie de especificidades, generalmente relacionadas con la desaparición de restricciones asociadas a las estructuras institucionales.

Así, suelen encontrarse con mayor frecuencia instancias o espacios de intercambio que incluyen a profesionales de diferentes instituciones, donde lo que predomina no es el marco institucional sino las relaciones de afinidad personal. A la vez, la periodicidad de los intercambios y reflexiones se altera, al no tener que seguir el marco de la temporalidad que exigen las estructuras de planificación y evaluación. Así, los intercambios sobre aspectos de la práctica profesional se hacen cotidianos y omnipresentes.

A la vez, los espacios de interacción se expanden, ya no son solo las oficinas de las instituciones, sino que también incluyen diálogos en vehículos cuando se viaja o se vuelve de una actividad, conversaciones en grupos de WhatsApp, momentos de llegada a los lugares de trabajo o el almuerzo, así como descansos en el marco de reuniones institucionales convocadas para otra finalidad. Otro aspecto muy interesante, es que al perder fuerza la dimensión institucional, también lo hacen las jerarquías y los sistemas de autoridad. Al mismo tiempo, la participación en el intercambio grupal no parece estructurarse en términos de lo verdadero o lo correcto, sino en términos de contribuciones y aportes más o menos valiosos: “compartimos (...) las experiencias que nos han pasado” (Ec13M). Así, las opiniones no se contraponen unas a otras, como sucede cuando se asume que deben priorizarse según criterios de verdad, sino que pueden coexistir aun siendo diversas.

Finalmente, también se observa que los temas que llevan a compartir información y a reflexionar conjuntamente se amplían, en línea con los intereses y prioridades de los propios extensionistas. En este sentido, es claro que la voluntad directa de encontrar respuesta a problemas y desafíos de la práctica tiene un lugar fundamental. No obstante, otras dinámicas empiezan a cobrar importancia, como la necesidad de compartir experiencias que no se comprenden, para que los propios compañeros ayuden a dar sentido a lo vivido. En particular, cabe destacar un conjunto de situaciones en las cuales los extensionistas comparten lo que han dicho o hecho en el trabajo con productores, y piden retroalimentación a sus pares para que les den su opinión y, eventualmente, les ofrezcan orientación o guía: “de pronto pedimos una opinión, o sea, un criterio, ‘¿qué les parece estoy haciendo esto, qué tal?’ cosas así” (Ec13M).

#### ***Intercambios entre pares en el marco de postgrados***

En las entrevistas, extensionistas de Argentina, Guatemala y Uruguay comentaron haber participado de postgrados a los que asistían profesionales de diversas regiones del país. En este contexto, señalaron que es frecuente compartir experiencias, conocimientos y análisis con los compañeros de curso tanto durante las clases como en momentos de descanso (ya que suelen ser cursadas intensivas que exigen viajar y permanecer durante varios días en la ciudad donde se dicta el postgrado). Como elemento destacado de estos espacios de interacción, hay que señalar que los participantes suelen compartir un mismo quehacer profesional, pero al venir de diferentes contextos territoriales tienden a tener experiencias diferentes, lo que aumenta el potencial para el enriquecimiento mutuo.

En general, los entrevistados señalan que el valor de estos espacios radica en esta diversidad de pares, en el acceso a conocimientos conceptuales novedosos aportados por los propios cursos, y la voluntad (propia y de los docentes) de vincular estos conocimientos con la práctica profesional. A partir de esto, las entrevistas muestran que existe un proceso de intercambio y reflexión que tiende a cuestionar y discutir los propios modos de trabajar: “todo eso fue lo que a mí me fue replanteando mi trabajo dentro del INTA” (Ar4H). En definitiva, las características del espacio y la propia dinámica de trabajo contribuyen a procesos de reflexión entre pares que llevan a poner en cuestión los supuestos que guían y encuadran el propio trabajo, lo que puede ser pensado como un proceso de ‘pensar juntos’ donde tienen lugar aprendizajes de recorrido doble.

#### **Factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje horizontal entre extensionistas**

Las entrevistas permitieron identificar 15 factores que favorecen y obstaculizan el intercambio horizontal de conocimientos y experiencias entre extensionistas, los cuales fueron clasificados en tres áreas: marco institucional, organización del trabajo, y actores y actitudes (ver Figura 1).

El marco institucional incluye dos factores. El apoyo de las autoridades y de las instituciones de pertenencia funciona como facilitador. Refiere fundamentalmente a la realización de actividades y reuniones que permitan intercambiar experiencias, conocimientos y opiniones entre extensionistas. Se destaca que las autoridades directas pueden jugar un rol clave como facilitadores. El segundo factor, que funciona como barrera, es la falta de recursos económicos, fundamentalmente para cubrir los costos de transporte para reunirse.

**Figura 1**

*Factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje horizontal entre extensionistas*



El eje de la organización del trabajo está compuesto por seis factores. Los cinco primeros funcionan como facilitadores, en tanto que el último lo hace como barrera. El primer factor es trabajar en un mismo espacio físico o que exista cercanía territorial. Trabajar en una misma oficina o edificio facilita el intercambio y la comunicación. En cambio, se hace difícil cuando los extensionistas trabajan solos o están separados por grandes distancias. El segundo factor es la existencia de reuniones de equipo u otros espacios de encuentro (como capacitaciones) que permitan a los extensionistas coincidir en un mismo espacio y actividad. El tercer factor es que la estructura institucional territorial esté organizada en agencias con múltiples extensionistas. Cuando las instituciones de extensión organizan su presencia territorial a partir de agencias u oficinas de extensión con múltiples profesionales, el intercambio de conocimientos y experiencias se ve facilitado.

El cuarto factor referido al eje organización de trabajo refiere a que la práctica de extensión esté estructurada a partir de equipos de trabajo. En efecto, la implementación del trabajo de extensión a partir de duplas o pequeños equipos contribuye al intercambio horizontal de conocimientos. El quinto facilitador es el trabajo a partir de equipos interdisciplinarios o con diversidad de perfiles, ya que cuando los equipos de extensión tienen profesionales con diferentes conocimientos y experiencias, el intercambio de conocimientos es más enriquecedor y se ve incentivado. Por último, el sexto factor es la falta de tiempo para encontrarse y compartir, la cual dificulta el encuentro y el intercambio abierto y flexible entre pares.

El eje referido a los actores y sus actitudes contiene siete factores, seis facilitadores y una barrera. El primer facilitador es tener problemas e intereses semejantes, ya que esto contribuye al diálogo y al intercambio de experiencias. El segundo facilitador es la confianza y el compañerismo, debido a que las relaciones de confianza y los vínculos de compañerismo aportan a la interacción y al aprendizaje conjunto. El tercer facilitador es la existencia de una actitud de colaboración entre pares, orientada a compartir los propios conocimientos y experiencias. El cuarto facilitador referido a los actores y sus actitudes refiere a la existencia de vínculos horizontales en los equipos de trabajo, ya que esto tiende a facilitar el intercambio horizontal de conocimientos. El quinto facilitador es la aceptación del error y de las propias limitaciones. Esto es importante, ya que cuando los grupos y las autoridades penalizan o rechazan la duda y el error, se hace difícil conversar en torno a problemas de la práctica. En cambio, aceptar grupalmente la posibilidad equivocarse y de tener dudas constituye un facilitador del aprendizaje entre pares.

Por su parte, la existencia de extensionistas que facilitan la interacción grupal también funciona como un facilitador, ya que estos pueden tener un rol central en el proceso de propiciar e impulsar el diálogo y la reflexión. Por último, la única barrera referida a los actores y las actitudes refiere a la existencia de conflictos interpersonales, de diferencias entre las personas, y de actitudes individualistas. En efecto, la evidencia muestra que la existencia de conflictos interpersonales, muchas veces derivados de diferencias políticas o de enfoques de trabajo, constituye una importante barrera al intercambio horizontal.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados muestran que los extensionistas rurales comparten experiencias y generan colectivamente conocimientos para abordar los desafíos de su práctica en múltiples escenarios y de diferentes maneras. Esto reconfirma las conclusiones de autores del campo del aprendizaje laboral informal (Erout, 2004), quienes reconocen la importancia de estos espacios. A la vez, contrasta con la amplia mayoría de los trabajos sobre formación de extensionistas, los cuales focalizan en la educación formal y no formal (Ragasa et al., 2016), desconociendo el rol clave que juega el aprendizaje informal entre pares en el desarrollo de las capacidades laborales (Landini, 2021).

En la misma línea, los resultados invitan a dejar de pensar exclusivamente en términos de enseñanza y formación de extensionistas (en tanto estos conceptos ponen el foco en el sujeto que enseña), para poner el foco en los procesos de aprendizaje, en tanto estos últimos no suponen necesariamente que alguien deba enseñar. Así, la pregunta clave pasa de ‘¿cómo enseñamos a los extensionistas a desempeñar su rol?’ a ‘¿cómo podemos contribuir a que estos aprendan a desempeñarlo?’, dejando abiertas opciones en las cuales se puedan facilitar aprendizajes sin que se deban plantear específicamente acciones de enseñanza.

En paralelo, los resultados también muestran que los conocimientos que utilizan los extensionistas para desempeñar su rol no solo poseen carácter abstracto. En línea con el enfoque de las comunidades de prácticas (CdP), se observa que una parte relevante de los conocimientos que estos utilizan corresponde a conocimientos tácitos, situados en contextos materiales y relaciones sociales específicas (Diego-Correa & Weiss-Horz, 2017; Hörberg et al., 2019), lo que hace particularmente difícil que sean compartidos o transmitidos en instancias formalizadas desligadas del hacer concreto (Brown & Duguid, 2001).

En este estudio se utilizó el concepto de CdP para pensar los intercambios y procesos de aprendizaje horizontales entre extensionistas. No obstante, los resultados empíricos, al identificar múltiples espacios de encuentro y dinámicas de interacción entre pares, hacen difícil establecer límites y recortar CdP específicas con precisión. De cualquier forma, esto no resulta extraño, ya que diversos autores han señalado que es frecuente que los límites de las CdP se tornen borrosos (McGrath et al., 2020). Así, tal vez resulte conveniente limitar el uso del concepto de CdP para pensar en el vínculo de equipos locales de extensión rural que comparten actividades de manera cotidiana, y utilizar el concepto de ‘redes de prácticas’ (Brown & Duguid, 2001) para referirse a grupos extendidos de pares que (i) poseen una

práctica similar, (ii) se vinculan al menos de manera esporádica, y (iii) comparten un conjunto de códigos de comunicación que facilitan la circulación de conocimientos y experiencias.

En la literatura sobre CdP, uno de los temas más discutidos refiere al rol que pueden jugar las instituciones en su surgimiento y desarrollo. Existe consenso respecto de que las CdP son entidades autoorganizadas (Morgan, 2011). No obstante, mientras que algunos autores señalan que las instituciones deben jugar un rol en su puesta en marcha y desarrollo (Garzón, 2020), la mayoría parece destacar que las CdP difícilmente puedan ser institucionalizadas e instrumentalizadas (McGrath et al., 2020; Pyrko et al., 2019). En este estudio, se evidenció que ni las instituciones de extensión (e incluso ni los propios extensionistas), tienen verdadera conciencia del valor de las CdP en la formación de los profesionales y el desempeño institucional (o, en un sentido más amplio, conciencia del valor de los procesos de intercambio y creación de conocimientos y soluciones novedosos que se dan en el diálogo entre pares extensionistas). Esto resulta consistente con la falta de apoyo institucional al intercambio de conocimientos y experiencias entre pares que se evidenció en las entrevistas, a la vez que contrasta con el rol facilitador clave asignado por los extensionistas a las autoridades y a las instituciones de pertenencia. Este desajuste muestra la importancia de que las instituciones de extensión desarrollen estrategias para facilitar el desarrollo de CdP y, en un sentido más amplio, el intercambio, aprendizaje y creación de nuevos conocimientos en el diálogo entre extensionistas.

En cualquier caso, es importante tener en cuenta que los resultados muestran que los procesos de diálogo, consulta y reflexión entre pares se dan más allá de la falta de apoyo institucional, lo que reconfirma que se trata de procesos que poseen una dinámica y organización propia (Morgan, 2011). En paralelo, aun reconociendo que las CdP no dependen del apoyo institucional para desarrollarse, el análisis de los factores clave que facilitan y obstaculizan el aprendizaje horizontal entre extensionistas muestra que la organización institucional del trabajo de extensión estructura e incide fuertemente en la dinámica que adquiere la interacción entre pares. Por ejemplo, generando espacios de encuentro o definiendo modos de trabajo grupales o individuales. Zaffini (2018) argumenta que las CdP forman parte de sistemas más amplios que influyen en su dinámica. Esta investigación evidencia la importancia clave de la organización institucional del trabajo de extensión en la dinámica de las CdP de extensionistas rurales, situación que vuelve a visibilizar el rol de las instituciones de extensión como instancias facilitadoras.

Se identificaron cuatro tipos de dinámicas de intercambio de conocimientos y experiencias entre extensionistas. Este resultado muestra que la circulación y creación de conocimientos en el diálogo entre extensionistas puede adquirir muy diferentes formas, todas ellas adheridas a las prácticas cotidianas. Posiblemente, esta asociación con lo cotidiano dificulte visibilizar su importancia. No obstante, la evidencia de su omnipresencia resalta su valor. Hacer preguntas y pedir asesoramiento a pares ha sido mencionado por Klerkx y Proctor (2013) como estrategia que permite a los extensionistas acceder a conocimientos útiles para resolver problemas de su práctica. Por su parte, los intercambios y reflexiones entre pares que se dan en el marco de reuniones de planificación y/o evaluación resultan particularmente interesantes, en tanto muestran un modo de vinculación complejo entre dinámicas institucionales e intercambios horizontales entre pares.

Los intercambios grupales no formalizados en torno a problemas y desafíos de la práctica, generalmente espontáneos, también han sido mencionados en la literatura relativa a CdP (Wulandhari, 2021). Este trabajo muestra que su rol es fundamental, tanto en el abordaje de problemas como en el proceso de dar sentido a la experiencia, particularmente porque tienen un alcance mucho más amplio que las preguntas y el pedido de asesoramiento a colegas, y porque poseen muchos menos condicionamientos que las reuniones que se dan en el marco de la planificación institucional. Finalmente, la literatura sobre extensión rural también ha señalado la importancia de la formación de postgrado de extensionistas (Gorman, 2019). Como aspecto diferencial, este estudio observó que el potencial de los cursos de postgrado para extensionistas no está únicamente en los contenidos impartidos, sino también en la articulación entre contenidos conceptuales, experiencia personal e intercambio creativo entre pares.

Adicionalmente, el análisis de las diferentes dinámicas de intercambio entre extensionistas ayudó a visibilizar dos asuntos de particular interés. Por un lado, resulta fundamental diferenciar entre intercambios que dan lugar a aprendizajes aditivos, de recorrido simple, que llevan al ajuste de estrategias de acción puntuales, y la creación de nuevos conocimientos, interpretaciones o soluciones, a partir de la puesta en cuestión de los supuestos que guían las prácticas. Es importante tomar conciencia de esta diferenciación, ya que los aprendizajes de recorrido doble resultan clave para los procesos de innovación organizacional (Tagg, 2010). El otro asunto de interés refiere a que la mayor parte de los intercambios entre pares se encuentra organizada a partir de una lógica de diversidad y preferencia, dentro de la cual diferentes perspectivas y visiones son valoradas en términos de su utilidad y pertinencia contextual, y pueden coexistir sin necesidad de ser juzgadas en términos de verdad. Si bien este punto no ha sido identificado en la literatura, su importancia parece ser determinante en la estructuración de la mayor parte de los espacios de intercambio de experiencias y conocimientos entre pares aquí analizados.

### **Contribuciones a la práctica de la extensión rural**

Esta investigación evidenció desconocimiento y escaso apoyo institucional al intercambio de conocimientos y experiencias entre pares extensionistas, pese al importante rol facilitador que pueden tener las instituciones (Pyrko et al., 2019), especialmente cuando se reconoce el rol estructurante de la organización institucional del trabajo en las dinámicas de interacción entre pares (Zaffini, 2018).

Las siguientes recomendaciones surgen de los resultados de este estudio, siempre partiendo de la base de que es fundamental que las instituciones de extensión tomen conciencia de la importancia de los aprendizajes que derivan del vínculo entre pares y busquen facilitarlos. En primer lugar, la organización del trabajo de extensión debe facilitar la interacción y el diálogo entre pares, elemento característico de las CdP (Martínez et al., 2019; Wulandhari et al., 2021). Esto implica buscar que la organización territorial se estructure a partir de equipos con diferentes perfiles y disciplinas que asistan a una misma oficina o edificio. El trabajo debe incluir instancias que requieran la implementación de acciones o la generación de productos de manera grupal.

Al mismo tiempo, las instituciones deben apoyar la realización de reuniones entre pares, incluyendo reuniones específicas que incluyan instancias para el análisis conjunto de problemáticas y el intercambio de experiencias. Aquí es fundamental la disponibilidad de recursos económicos. Finalmente, es fundamental reconocer que las autoridades institucionales territoriales juegan un rol clave (Ramorathudi & Terblanche, 2018). Deben tener información sobre las formas de aprendizaje informal, a fin de permitirles y favorecerlas. Sería recomendable que permitan que se dedique tiempo al intercambio horizontal, incluso que lo apoyen activamente, que contribuyan a generar un buen clima de trabajo caracterizado por el compañerismo, y que ayuden a reconocer en el error y la duda posibilidades de mejora, en lugar de debilidades.

### **Contribuciones teóricas y prácticas más allá de la extensión rural**

Si bien el presente trabajo se encuadró en el marco de la extensión rural, sus contribuciones no se restringen en modo alguno a dicho campo. En particular, los aportes realizados evidencian la importancia clave del aprendizaje informal en las instituciones y su relación con el desempeño laboral, lo que lleva a poner el foco en los procesos de aprendizaje, más allá de las estrategias de formación del personal (Eraut, 2004). Al mismo tiempo, los resultados también ayudaron a visibilizar el carácter estructurante de la organización institucional en las dinámicas de interacción entre sus integrantes (Pyrko et al., 2019), y el rol facilitador clave que jugar las autoridades en la facilitación de aprendizajes horizontales (Ramorathudi & Terblanche, 2018).

Adicionalmente, la diferenciación empírica entre aprendizajes aditivos y aprendizajes reflexivos que llevan a la reestructuración del modo de interpretar los problemas de la práctica también posee una interesante potencialidad teórica para utilizar en otros contextos (Clark, 2021). Finalmente, sin bien los facilitadores y barreras del aprendizaje horizontal y las recomendaciones para la práctica derivadas del estudio se encuadran en la extensión rural, es altamente probable que puedan ser ajustadas a otros

ámbitos caracterizados por prácticas profesionales complejas que involucran trabajo en equipo y vínculos cotidianos con pares.

### Limitaciones y lineamientos para futuras investigaciones

La presente investigación se apoyó en una muestra de extensionistas de seis países latinoamericanos. No obstante, debe recordarse que el carácter cualitativo del estudio, sumado a un predominio de entrevistados del ámbito público, no permiten generalizar los resultados más allá de las muestras de estudio.

Los resultados sugieren algunas líneas interesantes de investigación a futuro. Resulta recomendable trabajar con muestras de extensionistas del sector privado, a fin de comprender el impacto de dinámicas de trabajo diferentes en la interacción entre pares. Asimismo, resultaría de interés analizar con mayor profundidad los procesos de intercambio entre pares extensionistas desde una perspectiva etnográfica, a la vez que profundizar en el estudio del vínculo entre conocimientos conceptuales, experiencia personal y diálogo con pares en el marco de postgrados de extensión y desarrollo rural. Finalmente, se recomienda identificar y analizar las herramientas de facilitación de procesos de interacción entre pares extensionistas utilizadas por diferentes instituciones latinoamericanas.

### Referencias

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3).  
<https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Bearman, M. (2019). Eliciting rich data: A practical approach to writing semi-structured interview schedules. *Focus on Health Professional Education: A Multi-disciplinary Journal*, 20(3), 1-11.  
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.002757698372666>
- Brown, J. & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198–213. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.198.10116>.
- Christoplos, I. (2010). *Cómo movilizar el potencial de la extensión agraria y rural*. FAO.  
<https://www.fao.org/3/i1444s/i1444s.pdf>
- Clark, K. (2021). Double-loop learning and productive reasoning: Chris Argyris's contributions to a framework for lifelong learning and inquiry. *Midwest Social Sciences Journal*, 24(1), artículo 1.  
<https://doi.org/10.22543/0796.241.1042>
- Diego-Correa, M. & Weiss-Horz, E. (2017). Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional. *Perfiles Educativos*, 39(155), 20-37.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58067>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.  
<https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013). *Código de Ética*. Buenos Aires: FEPPA.  
[https://www.cppm.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/C\\_ETICA\\_FEPPA\\_REFORMADO.pdf](https://www.cppm.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/C_ETICA_FEPPA_REFORMADO.pdf)
- Garzón, M. (2020). Las comunidades de práctica en las organizaciones. *Desarrollo Gerencial*, 12(1), 1-22.  
<https://doi.org/10.17081/dege...3683>
- Gorman, M. (2019). Becoming an agricultural advisor—the rationale, the plan and the implementation of a model of reflective practice in extension higher education. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 25(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2018.1559742>
- Hörberg, A., Lindström, V., Scheja, M., Conte, H., & Kalén, S. (2019). Challenging encounters as experienced by registered nurses new to the emergency medical service: explored by using the theory of communities of practice. *Advances in Health Sciences Education*, 24(2), 233-249.  
<https://doi.org/10.1007/s10459-018-9862-x>
- Klerkx, L. & Proctor, A. (2013). Beyond fragmentation and disconnect: Networks for knowledge exchange in the English land management advisory system. *Land Use Policy*, 30(1), 13-24.  
<https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2012.02.003>
- Landini, F. (2021). How do rural extension agents learn? Argentine practitioners' sources of learning and knowledge. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 27(1), 35-54.  
<https://doi.org/10.1080/1389224X.2020.1780140>

- Lefore, N. (2015). Strengthening facilitation competencies in development: Processes, challenges and lessons of a learning alliance to develop facilitators for local community engagement. *Knowledge Management for Development Journal*, 11(1), 118-135. <https://hdl.handle.net/10568/66447>
- Martínez, M., Ocampo, Z., García-Cepero, M., Hernández, F., Santamaría, A., Fajardo, L., & Vallejo, A. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 75-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpmc>
- McGrath, C., Liljedahl, M., & Palmgren, P. (2020). You say it, we say it, but how do we use it? Communities of practice: A critical analysis. *Medical Education*, 54(3), 188-195. <https://doi.org/10.1111/medu.14021>
- Morgan, S. (2011). Social learning among organic farmers and the application of the communities of practice framework. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 17(1), 99-112. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2011.536362>
- Park, K., Li, H., & Luo, N. (2021). Key issues on informal learning in the 21st century: A text mining-based literature review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(17), 4-18. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i17.23663>
- Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes communities of practice work? *Human Relations* 70(4): 389-409. <https://doi.org/10.1177/0018726716661040>
- Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2019). Communities of practice in landscapes of practice. *Management Learning*, 50(4), 482-499. <https://doi.org/10.1177/1350507619860854>
- Rådesjö, M. (2018). Learning and growing from 'communities of practice': Autoethnographic narrative vignettes of an aspiring educational researcher's experience. *Reflective Practice*, 19(1), 68-80. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361917>
- Ragasa, C., Ulimwengu, J., Randriamamonjy, J., & Badibanga, T. (2016). Factors affecting performance of agricultural extension: Evidence from Democratic Republic of Congo. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 22(2), 113-143. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2015.1026363>
- Ramorathudi, M. & Terblanche, S. (2018). Identification of factors that influence the performance of extension management systems in Kweneng and Southern Districts of Botswana. *South African Journal of Agricultural Extension*, 46(2), 69-78. <https://doi.org/10.17159/2413-3221/2018/v46n2a464>
- Saavedra Guajardo, E. & Castro, A. (2007). La investigación cualitativa, una discusión presente. *Liberabit*, 13(13), 63-69. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a08v13n13.pdf>
- Saleh, J. & Man, N. (2017): Training requirements of agricultural extension officers using Borich needs assessment model. *Journal of Agricultural & Food Information*, 18(2), 110-122. <https://doi.org/10.1080/10496505.2017.1281748>
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tagg, J. (2010). The learning-paradigm campus: From single-to double-loop learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 123, 51-61. <https://doi.org/10.1002/tl.409>
- Wenger, E. & Snyder, W. (2000). Communities of practice: The organisational frontier. *Harvard Business Review*, 78(81), 139-145. <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>
- Wulandhari, N., Mishra, N., Dora, M., & Samuel, F. (2021). Understanding rural Do-It-Yourself science through social learning in communities of practice. *Technological Forecasting and Social Change*, 163, 120411. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120411>
- Zaffini, E. (2018). Communities of practice and legitimate peripheral participation: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 38-43. <https://doi.org/10.1177/8755123317743977>